

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

CLEONICE OSMARA RODRIGUES DA SILVA

**APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA ANÁLISE DO
LETRAMENTO NO 1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – JAGUARÉ/ES**

**SÃO MATEUS-ES
2019**

CLEONICE OSMARA RODRIGUES DA SILVA

**APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA ANÁLISE DO
LETRAMENTO NO 1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – JAGUARÉ/ES**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Ciência, Tecnologia e Educação, Nível de Mestrado Profissional, com área de Concentração em “Educação”, como requisito para conclusão do Mestrado na Faculdade Vale do Cricaré.

Linha de Pesquisa: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Maria da Costa Barreto

SÃO MATEUS-ES
2019

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação
Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

S586a

Silva, Cleonice Osmara Rodrigues da.

Aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise do letramento no 1º. ano do ensino fundamental – Jaguaré / ES / Cleonice Osmara Rodrigues da Silva – São Mateus - ES, 2019.

68 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2019.

Orientação: profª. Drª. Sônia Maria da Costa Barreto

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Alfabetização. 4. Letramento. 5. Jaguaré – ES. I. Barreto, Sônia Maria da Costa. II. Título.

CDD: 372.41

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

CLEONICE OSMARA RODRIGUES DA SILVA

**APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA ANÁLISE
DO LETRAMENTO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL -
JAGUARÉ - ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração a Educação e a Inovação.

Aprovada em 10 de maio de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Sônia Maria da Costa Barreto
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Josete Pertel
Faculdade Multivix São Mateus

Dedico esta dissertação exclusivamente à Deus, razão pela qual existo e persisto em cada objetivo traçado em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

À Deus, Pai de bondade, que me concedeu o dom da sabedoria e a virtude de buscar o conhecimento, respeitando meus limites e dos que estão à minha volta.

Aos familiares, que mesmo distantes se fizeram presentes em todas as boas vibrações e sentimentos que deles emana.

Aos professores, Mestres e Doutores que souberam direcionar as aulas, sempre compartilhando seus conhecimentos.

À professora Dra. Sônia, minha orientadora, ser humano dotado de humildade, e, acima de tudo, extremamente inteligente e verdadeira em suas palavras.

Aos colegas de turma, pessoas que me acrescentaram experiência em socialização, que guardarei comigo por toda a vida.

Aos funcionários da Faculdade Vale do Cricaré, de todos os setores, pela qualidade prestada em seus serviços e atenção.

Finalmente, aos professores alfabetizadores e alunos em alfabetização, que busquem juntos o caminho do conhecimento e da leitura para que o processo de letramento seja consequência boa desse caminhar junto.

O ato de ensinar a ler e a escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento em diferentes instâncias sociais e políticas.

Castanheira, Maciel e Martins (2009)

RESUMO

O que se propõe aqui é apresentar o desenvolvimento de competências necessárias às práticas de leitura e escrita nas salas de aulas de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa se norteia pela apresentação do problema que é: Como se dá o processo da aquisição da leitura e escrita dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola no município de Jaguaré - Espírito Santo. A justificativa pela escolha do tema nasceu das inquietações advindas, em primeiro plano, das observações e pesquisas realizadas durante os anos de trabalho em sala de aula. Tem como Objetivo Geral: pesquisar o perfil leitor de crianças durante o processo de alfabetização e letramento em uma escola pública. A Metodologia utilizada está centrada na pesquisa bibliográfica, a fim de evidenciar as ideias subsidiadas por autores que também se dedicaram à pesquisa do tema e apresentar uma amostra junto às professoras dos turnos matutino e vespertino participantes da pesquisa. Posteriormente, desenvolvemos a pesquisa de campo, através de entrevista com as professoras das turmas do 1º. ano do Ensino Fundamental. Prosseguindo, foi desenvolvida uma sondagem para avaliar o nível de leitura e escrita de cinco alunos. Como procedimentos de coleta de dados foi utilizado um questionário como instrumento para a entrevista semiestruturada realizado com as professoras a fim de construirmos informações sobre seu perfil e sobre o seu trabalho com a aquisição da língua escrita pelos alunos, cujos dados estão descritos conforme a apresentação dos dados e a análise dos resultados.

Palavras-Chave: Leitura. Escrita. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

What is proposed here is to present the development of skills necessary for reading and writing practices in the classrooms of students in the 1st year of Elementary School. The research is guided by the presentation of the problem that is: How is the process of acquiring the reading and writing of students in the 1st year of elementary school of a school in the municipality of Jaguaré - Holy Spirit. The justification for the choice of the theme was born of the concerns arising, in the foreground, from the observations and research carried out during the years of work in the classroom. Its main goal is to research the profile of children during the process of literacy and literacy in a public school. The Methodology used is centered on bibliographical research, in order to highlight the ideas subsidized by authors who also dedicated themselves to the research of the subject and present a sample to the teachers of the morning and afternoon shifts participating in the research. Subsequently, we developed the field research, through an interview with the teachers of the 1st class. year of Elementary School. Further, a survey was developed to assess the reading and writing level of five students. As data collection procedures, a questionnaire was used as an instrument for the semi-structured interview conducted with the teachers in order to construct information about their profile and their work with the acquisition of written language by the students, whose data are described according to the presentation of the and analysis of results.

Keywords: Reading. Writing. Literacy. Literature.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
3 METODOLOGIA.....	22
3. 1: INSTITUIÇÃO ESCOLAR PESQUISADA	23
4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	25
4.1 ORALIDADE, LETRAMENTO E FAMÍLIA, ESCOLA.....	32
4.1.1 Letrar: além do alfabetizar.....	33
5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	38
5.1 ENTREVISTA COM PROFESSORA DO 1º ANO.....	39
5.2 SONDAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DE ALUNOS QUANTO AO NÍVEL DE LEITURA E ESCRITA.....	48
CONCLUSÃO.....	59
REFERÊNCIAS.....	62
APÊNDICES.....	64
APÊNDICE 1 - AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	65
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO A PROFESSORES DO 1º ANO DE ESCOLA PÚBLICA DE JAGUARÉ-ES.....	66

1 INTRODUÇÃO

O ato de ler e escrever é um processo abrangente e complexo que envolve muitas operações cognitivas. O aprendizado inicial da leitura vem determinado por estratégias embasadas em atividades permanentes de leituras diárias. Da mesma forma a produção de textos requer do aluno/escritor um conhecimento enciclopédico e a habilidade do raciocínio lógico e retórico para a exposição de suas ideias através do texto, conforme o que determina os PCNs (1998).

A leitura de um texto, compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero (BRASIL, 1998, p.38)

O aluno deve ser conduzido a descobrir as maravilhas da leitura e da escrita gradativamente. A responsabilidade da escola é despertar no aluno estas habilidades, levando-o a compreender o universo das Letras com criticidade e expressá-los com competência axiológica. O problema da não leitura, não está somente na escola e sim na formação familiar do aluno, quando esta é formada por não leitores e quando não há incentivo para a aquisição da mesma.

A sociedade brasileira ainda sofre com o grande número de analfabetos funcionais que têm dificuldade para interpretar criticamente as informações contidas nos textos orais ou escritos. Saber interpretar e inferir no texto oral ou escrito é um processo de inteligência de mundo que envolve a pessoa em sua essência e singularidade na capacidade de interação com o outro pela mediação da palavra no seu contexto.

Dessa forma e preocupada com a questão em tela, apresentamos como problema da pesquisa: Como se dá o processo da aquisição da leitura e escrita dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola no município de Jaguaré - Espírito Santo. E o Objetivo Geral está focado em: pesquisar o perfil leitor das crianças do 1º. ano do Ensino Fundamental durante o processo de alfabetização e letramento em uma escola pública no município de Jaguaré-ES.

Os Objetivos Específicos proposto nesse estudo são:

- A importância em se propiciar a leitura atraente e diversificada, promovendo uma prática lúdica;
- Traçar o perfil leitor dos alunos quanto à compreensão, a interpretação e a identificação textual;
- Relatar os processos da leitura, escrita e reescrita de textos em que ocorre a compreensão dos educandos das normas convencionais, sem que ocorra necessidade de memorização de regras e exceções próprias de nossa língua portuguesa;
- Apresentar sugestões para possibilitar melhores condições para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

A justificativa pela escolha do tema nasceu das inquietações advindas, em primeiro plano, das observações e pesquisas realizadas durante os anos de trabalho em sala de aula. Assim, será abordado neste estudo a importância do ensino de leitura e produção de textos, como instrumentos para melhoria na educação cognitiva do aluno, seguindo o referencial teórico que fundamenta o estudo. A nossa fundamentação teórica está fundamentada debruçamos nas teses de doutorado de Kato (1988), Marcuschi (2001), Dell' Isola (2007), Emediato (2007), Vigotsky (2007), Campelo (2012), Ferreiro (1995), Ferreiro; Teberosky (1985), Leal (2007), Soares (2011), Weisz (1988).

A Metodologia utilizada, inicialmente, foi a pesquisa bibliográfica, de forma a evidenciar as ideias subsidiadas por autores que também se dedicaram à pesquisa do tema e afins. Posteriormente, como forma de endossar os dados bibliográficos elencados, utilizamos, como metodologia, a pesquisa de campo, através de entrevista com professoras das turmas de 1º ano de escola municipal de Jaguaré-ES. Prosseguindo, lançamos mão de uma sondagem para avaliar o nível de leitura e escrita de cinco alunos das turmas. Optamos, como amostra, entrevistar duas professoras do 1º ano do turno matutino e duas professoras de 1º ano do turno vespertino, perfazendo um total de quatro docentes participantes.

Como procedimentos de coleta de dados foi utilizado um questionário como instrumento para a entrevista semiestruturada realizado com as professoras de a fim de construirmos informações sobre o seu perfil e o desenvolvimento do seu trabalho

com a aquisição da língua escrita. Além disso, realizamos uma sondagem diagnóstica com cinco crianças para investigar os seus níveis e hipóteses acerca da escrita e leitura.

Este trabalho compreende a língua como um sistema discursivo, isto significa que a língua tem sua origem na interlocução e na organização para funcionar com fluidez. Esse sistema inclui regras vinculadas às relações das formas linguísticas entre si e as relações dessas formas com o contexto em que são usadas. Logo, tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos.

O conhecimento, a experiência e a informação que o aluno traz para a sala de aula fazem dele um interlocutor e não mais um mero “receptor”. Tanto o professor quanto o aluno têm voz: algo a dizer no processo conjunto da aprendizagem. Isso porque “[...] não se pode mais conhecer a ação humana, mesmo a de natureza individual, de maneira isolada, pois os recursos mediacionais é que a proporcionam ou a restringem” (GARCEZ, 2008 p.55).

O professor deve ser capaz de inovar, buscar alternativas mais eficazes para problemas específicos e interagir, não só pessoalmente, mas também tecnicamente, com todas as situações educacionais em que estiver envolvido. Assim ele poderá interpretar tudo o que é produzido em sala de aula, principalmente, ao que foge ao convencional ou tradicional, para que a integração entre ensino e aprendizagem venha ocorrer de fato.

Nessa perspectiva de visão do processo como prática social, regulada por regras linguísticas e comportamentais, é preciso que “[...] o professor alie os componentes teóricos para uma boa formação didática na área da linguagem: conhecimento da natureza dos processos envolvidos na leitura e na escrita; e conhecimento da natureza da aprendizagem, tanto desses processos quanto da própria linguagem escrita” (KATO, 2007 p. 99).

O foco desta pesquisa está centrado na apropriação, pelo aluno, com maior zelo no 1º. ano do Ensino Fundamental, do sistema alfabético e de competências

necessárias não só à leitura e produção de textos escritos, mas também à compreensão e produção de textos orais, em situações de uso e estilos de linguagens diferentes das que são corriqueiras em seu cotidiano. No entanto, o desenvolvimento dessas competências linguísticas – ler e escrever, falar e ouvir com compreensão em situações diferentes daqueles vividas no seio da família – não acontece espontaneamente e, logo, elas precisam ser ensinadas, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Embora essas competências linguísticas e comunicativas não possam ser apenas objeto de estudo do Ensino Fundamental I, elas constituirão o centro desta pesquisa porque é nelas que vêm se concentrando os problemas localizados não somente na escolarização inicial, como também em fracassos apresentados no percurso do aluno no decorrer do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Essa busca possibilita ao docente uma visualização mais clara dos objetivos de seu trabalho em sala de aula e das metas que deve procurar alcançar. Em outras palavras, isso significa definir que os alunos precisam aprender, a cada segmento do ensino.

Esta pesquisa ainda aponta a necessidade de se fazer discussões metodológicas para o conjunto de decisões relacionadas à alfabetização e letramento e a definição de critérios para diagnóstico e avaliação do processo, com vista à criação de formas de intervenção para fazer frente às dificuldades identificadas.

Para melhor apresentação e compreensão, da pesquisa, ela se organiza em capítulos que orientam cada etapa de sua construção. O Capítulo 1 enfoca a Introdução, que apresenta a justificativa, os objetivos, a metodologia e o local onde foi desenvolvido o estudo. Ainda lista alguns teóricos que darão sustentação às leituras. O Capítulo 2 diz respeito ao Referencial Teórico, que insere autores e a sua compreensão acerca da relevância da leitura e escrita como ações imprescindíveis ao ser humano letrado, nos apresentando conceitos e reflexões pertinentes ao tema. Discorre sobre as competências de leitura e produção de textos, desmistificando algumas ideias existentes. Ainda promove a concepção do que significa a alfabetização e o letramento, perfazendo a relevância da participação da família e da

escola no desenvolvimento da oralidade e do letramento infantil. O Capítulo 3 os resultados da pesquisa prática numa escola de Jaguaré-ES e para isso tece a caracterização da instituição, a descrição da turma e os sujeitos pesquisados.

Apresenta os dados da entrevista realizada com as professoras no momento da sondagem para avaliação de alunos quanto ao nível de leitura e escrita que apresentam. O capítulo 4 apresenta os conceitos sobre a alfabetização e o letramento, segundo autores e a diferença em que nos mostram as fases e compreensão de cada etapa desenvolvida com os alunos do 1º. ano do Ensino Fundamental na escola ora pesquisada. O capítulo 5 demonstra os resultados de acordo com a amostra proposta, bem como a análise das respostas contidas na aplicação das atividades aplicadas aos alunos. Por fim, desenvolve a conclusão do estudo que agrega elementos da pesquisa prática em referência aos teóricos apresentados, e as Referências utilizadas para a confirmação de autores especialistas no assunto.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação é a base para a edificação humana no desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências. Ensinar a ler e a escrever é proporcionar ao cidadão autonomia, para tornar-se capaz de inferir com criticidade, na informação que lhe é transmitido.

Em princípio a relação fala/escrita não pode ser reduzida a um problema de natureza estritamente linguística, é essencialmente antropológico e epistemológico, já que diz respeito à noção de língua. Torna-se importante à superação da visão dicotômica e a negação da autonomia da escrita frente à oralidade, considerando que a escrita não é autônoma, não é descontextualizada, nem possui alguma virtude imanente pela natureza da tecnologia que representa.

A escrita não é uma representação da fala, pois há na fala muito mais do que apenas aquilo que os sinais gráficos podem expressar. Porém, a escrita também tem seu lado específico com elementos que a fala não possui. Em outras palavras, a escrita e a fala são dois modos concomitantes de representar a mesma língua.

Uma das intenções dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs é refletir a natureza da relação entre fala e escrita do ponto de vista teórico, epistemológico e linguístico, sem esquecer os aspectos históricos, antropológicos e cognitivos.

O exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro (BRASIL, 1998, p.41).

Assim, a proposta explicitada nos PCN's de Língua Portuguesa visa apresentar, naquilo que se refere ao desenvolvimento da oralidade, um conjunto de procedimentos que assume explicitamente o texto falado como ponto de partida para se chegar à produção do texto escrito. Logo, esperamos contribuir para as práticas que argumentam a favor da utilização da língua falada como base para uma nova metodologia de ensino da língua materna. Castilho (apud KATO, 2009, p. 121), chama a atenção para a necessidade de se inserir nos programas de Língua Portuguesa, informações relacionadas à linguagem oral, sugerindo que “[...] uma

ênfase particular deveria ser dada à língua falada, porque esta modalidade retém muito dos processos de constituição da língua, os quais não aparecem na língua escrita”. Fica claro nessa sugestão algo de importância fundamental: a reavaliação da língua falada em si, o que significa reconhecer como objeto de análise algo que traduz diferentes momentos do processo de construção do texto. Tal procedimento, por sua vez, pode contribuir para que o aluno conceba o texto quer falado quer escrito, como resultado de um processo que implica reestruturações, múltiplas revisões, hesitações e refazimentos em diferentes níveis (lexical, ortográfico, sintático, morfológico, semântico e discursivo).

Observamos que as relações entre fala e escrita ou entre oralidade e letramento, seja na perspectiva dos eventos ou das práticas dos discursos ou dos textos materializados, não podem ser confinadas aos seus aspectos linguísticos, pois o uso da língua na vida diária nunca será um uso autônomo, desligado da realidade sócio comunicativa. Isto implica a necessidade de uma noção de língua como atividade sócio-interativa, fugindo da pura contemplação de formas.

Em suma, a proposta dos PCN's sugere que se evite recortes epistemológicos preconceituosos e dicotômicos e se parta para a análise da língua como atividade situada. Sendo assim, é necessário “[...] desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora” (BRASIL, 1998, p.41).

A Linguística e a Pedagogia reconhecem a língua falada, de importância tão fundamental, na vida cotidiana dos cidadãos, como legítimo objeto de estudo e atenção. Coexistem, em nossa sociedade, usos diversificados da língua portuguesa. É justo e necessário respeitar esses usos e os cidadãos que os adotam, sobretudo quando esses são crianças ingressando na escola. Os alunos falantes de variedades linguísticas diferentes da chamada "língua padrão", por um lado, têm direito de dominar essa variedade, que tem relevância e é a esperada e mais bem aceita em muitas práticas valorizadas socialmente. Por outro lado, têm direito também ao reconhecimento de que seu modo de falar, aprendido com a família e a

comunidade, é tão legítimo quanto qualquer outro, portanto, não pode ser discriminado.

Os PCN's focalizam alguns fatores e condições à integração dos alunos ao mundo letrado. Isto significa dizer que o processo de letramento deve ter orientação sistemática, para que os alunos compreendam e se apropriem da cultura escrita. Indicam-se nesta orientação, as competências e habilidades bem como os conhecimentos gerais a serem adquiridos e sugerem, gradativamente, procedimentos que podem ser adotados para a concretização desses objetivos.

O trabalho com a língua materna, voltado para o letramento, não pode ser desvinculado do trabalho específico de alfabetização. O investimento deve ocorrer nos dois processos, simultaneamente, porque os conhecimentos e competências/habilidades adquiridos pelos alunos numa área contribuem para o desenvolvimento da outra área.

Quanto às competências e habilidades necessárias para o uso de materiais de leitura e escrita especificamente escolares, as mesmas devem ser trabalhadas sistematicamente, logo na chegada dos alunos na Educação Infantil e mantidas ou retomadas sempre que for necessário, até a conclusão do Ensino Fundamental

A cultura escrita diz respeito às ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem o mundo letrado. A compreensão dessa cultura advém do processo de integração do aluno neste ambiente letrado, seja através de sua vivência e inserção numa sociedade que faz uso generalizado da escrita, seja através da apropriação de conhecimentos da cultura escrita especificamente trabalhados na escola. É através desse processo que os alunos passam a compreender o uso social da escrita e, pedagogicamente, gera práticas e necessidades de leitura e de escrita que darão significado às aprendizagens escolares e aos momentos de sistematização adotados pelo professor.

Atualmente, todo cidadão encontra-se, de algum modo, inserido numa cultura letrada, independentemente de seu grau de escolaridade, uma vez que ele tem documentos escritos e utiliza também de práticas que dependem da escrita.

Contudo, é função da escola ampliar essas experiências de integração e participação ativa no cotidiano da cultura da língua escrita. Estar ativamente inserido na escrita significa ter comportamentos “letrados”, atitudes e disposição frente ao mundo da escrita (como o gosto pela leitura), saberes específicos relacionados à leitura e à escrita que possibilitam usufruir seus benefícios.

A compreensão do funcionamento da escrita e a inserção, nas práticas do mundo letrado dizem respeito às competências de ler e escrever com autonomia (meta central da escolarização), mas que não dependem exclusivamente dessas competências. Ao contrário, o sucesso ou o fracasso dos alunos na alfabetização e no Ensino Fundamental vai depender, muitas vezes, de sua inserção na cultura escrita.

Compreender o mundo da escrita de uma maneira geral, é um fator que favorece o progresso na escolarização como também se torna uma consequência da aprendizagem da língua escrita na escola. Embora se reconheça que os alunos tenham amplo acesso à escrita, percebemos também que muitos desses alunos desconhecem algumas de suas manifestações e utilidades. Por isso é importante que a escola, pela mediação do professor, proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos e lhes possibilitem vivência e conhecimento dos mesmos.

No sentido de adequar a proposta à real situação dos alunos, o docente – em conjunto com toda a escola – deve aliar acuidade e disposição positiva para implementar a proposta, atentando para as reais circunstâncias em que o trabalho deve ser desenvolvido, compreendendo que a interdisciplinaridade reúne estudos diferenciados de diversos especialistas em um contexto coletivo de pesquisas.

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 2006, p. 11).

O analfabeto adulto assim como as crianças, sabem, mesmo antes de vir para a escola, que a escrita é um sistema de representação e fazem hipóteses de como se dá tal representação. E isso implica em um esforço para elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas é modificada e passa a depender cada qual das demais.

A interação proporciona um enriquecimento recíproco, com transformações em diferentes aspectos, como por exemplo, nas suas metodologias de pesquisa, nos seus conceitos, nos modelos teóricos. Os intercâmbios entre as disciplinas são mútuos e a noção de interdisciplinaridade incorpora-se ao discurso e à prática pedagógica, como expressão de uma busca para superar o isolamento entre as disciplinas e para construir propostas educativas mais adequadas aos anseios dos educadores de trabalharem a formação para a cidadania a partir da realidade do aluno.

Tendo em vista a amplitude do processo de alfabetização e letramento, nos nortearmos por autores que trazem conceitos valiosos para a sustentação da nossa escrita.

Soares (2013) destaca as concepções de alfabetização e letramento em seu trabalho intitulado “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”. Trabalho este apresentado no Grupo de Trabalho – GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2003), realizada em Poços de Caldas/MG. Na oportunidade Soares pontuou aos educadores/alfabetizadores que é necessário entender que a alfabetização ocorre de forma imprevisível e que é importante estar preparados para essas facetas a que se refere.

Ferreiro (2011), em sua tese “Reflexão sobre Alfabetização” reforça a necessidade de não se optar por um ensino-aprendizagem alfabetizador “opressor”, coercitivo, mas de forma natural, estimulante em que se trabalhe a leitura e a escrita de maneira diversificada.

Freire (2011) atenta, em seu livro, “Alfabetizando leitura do mundo, leitura da palavra” que a palavra é a porta de entrada para que o aluno possa conhecer o mundo e se reconhecer como parte dele, transformando-o. Ler a palavra é ler o mundo a sua volta.

Piaget (2007) indica em sua obra “A equilibração das estruturas cognitivas” que é preciso estimular a criança desde nova aos conhecimentos e ao que eles trarão de novidade a sua vida. Nessa abordagem fala do brincar, do cuidar e de como os estímulos aproximam as crianças da aprendizagem prazerosa.

Camargo (2012) em seu livro “Desenvolvimento Infantil e Processos de Aprendizagem e Ensino afirma que: alguns olhares e contribuições envolve a necessidade de mediação do professor e da sua preparação/formação para a alfabetização.

Castanheira, Maciel e Martins (2009) nos reportam, em seu artigo “Alfabetização e letramento na sala de aula” ao planejamento como melhoria nas práticas de alfabetização, destacando que não é necessária muita coisa para que a criança na Educação Infantil aprenda, esta fase é o início do processo.

Kramer (2005) em seu artigo científico intitulado “O papel social da Pré-escola” destaca que a educação no âmbito infantil é base para o Ensino Fundamental (a que na época se configurava como 1º Grau). A criança precisa ser orientada, precisa receber informações e conhecimento para que não tenha dificuldades pela frente.

Coelho (2010) destaca, em seu artigo científico “O Processo de Letramento na Educação Infantil” que alfabetizar deve caminhar junto com o letramento, pois é relevante que a criança compreenda o que lê e leve esse conhecimento para a vida. Faz algumas concepções de alfabetização e letramento até alcançar a ideia de que as ações se complementam.

Libâneo (2014) insere, em sua tese “Didática”, momentos relevantes do planejamento e de sua relevância à prática docente na alfabetização na escola. Sua

ideologia confere subsídios à organização que o professor/alfabetizador deve ter em suas aulas.

Soares e Batista (2015) no Caderno do Professor, “Alfabetização e Letramento” propõem teoria e atividades que indicam a alfabetização e o letramento como consequência de uma prática responsável, que aproxima as crianças do conhecimento em relação à leitura e à escrita, e não apenas algo de memorização, ações forçadas, mas uma contribuição da escola à aprendizagem dos alunos.

Todas essas ideias, aliadas a outros autores, subsidiaram as discussões aqui apresentadas, conferindo um caráter científico aliadas aos esclarecimentos contidos nas entrevistas com os atores da escola pesquisada, sobre as suas práticas.

3 METODOLOGIA

O estudo traçado para o desenvolvimento do trabalho foi, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, de fontes secundárias, de maneira que esta embasasse a argumentação a partir de estudos e pesquisas de autores sobre o tema ou afins. A respeito deste tipo de pesquisa, Marconi e Lakatos (2007, p.185) destacam que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. (...).

Ratifica-se a pesquisa bibliográfica, classificando-a, conforme Marconi e Lakatos (2007, p.185), como exploratória, haja vista que tratou o tema e suas vertentes à luz de conceitos preexistentes.

[...] a bibliografia pertinente oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente' e tem por objetivo permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações.

A pesquisa bibliográfica, conforme destaca Marconi e Lakatos (2007, p.185), trata o tema e suas vertentes à luz de conceitos preexistentes.

[...] a bibliografia pertinente oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente' e tem por objetivo permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações.

A partir das leituras realizadas, foi desenvolvido o devido fichamento das mesmas para que pudéssemos argumentar, conceituar e analisar, de maneira crítica, as ideias enfocadas. Importa esclarecer que a escolha da literatura buscou privilegiar obras atuais, entretanto há casos em que obras mais antigas foram referendadas, haja vista a sua importância em relação ao tema e sua influência sobre alguns autores contemporâneos.

As fontes pesquisadas foram livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado e demais trabalhos acadêmicos e artigos, além da entrevista de sujeito participante da pesquisa: professora do 1º Ano do Ensino Fundamental.

Como procedimentos de coleta de dados utilizou-se um questionário para entrevista semiestruturada realizada com a professora de Língua Portuguesa do 1º ano de escola municipal de Jaguaré-ES, a fim de construirmos informações sobre seu perfil e sobre o seu trabalho com a aquisição da língua escrita. Além disso, realizamos uma avaliação diagnóstica com cinco crianças para investigar os seus níveis e hipóteses de escrita e leitura.

Também foram analisadas a entrevista realizada e atividades que envolveram a leitura e a escrita. Na possibilidade, observando atividades elaboradas e aplicadas.

Após a pesquisa e coleta de dados, desenvolvemos análise acerca do tema enfocado, o que nos possibilitou a elaboração de tabelas, os quais, de forma objetiva e clara possibilitaram os resultados encontrados.

3.1 INSTITUIÇÃO ESCOLAR PESQUISADA

Nesta etapa do trabalho, consideramos relevante ao processo de compreensão da pesquisa prática, que se deu numa escola municipal de Jaguaré-ES. Por questões éticas e solicitação da gestora escolar, designamos a instituição participante pelo nome fictício Escola “C”.

Sua demanda se direciona ao Ensino Fundamental I, ou seja, alunos do 1º ao 5º Ano, no diurno e EJA. A escola “C” é subordinada à rede municipal e possui 531 alunos (segundo dados do Censo Escolar de 2018) e se localiza no centro do município de Jaguaré.

A instituição funciona nos três turnos e possui no turno matutino: duas turmas de 1º. ano; duas turmas de 2º. ano; três turmas de 3º. ano; quatro turmas de 4º. ano; três turmas de 5º. ano, totalizando 13 turmas. No turno vespertino, há: duas turmas de 1º. ano; duas turmas de 2º. ano; duas turmas de 3º. ano; duas turmas de 4º. ano; uma turma de 5º., totalizando nove turmas. Dessa forma, no geral as turmas do diurno, no Ensino Fundamental I, perfazem 22 turmas com, em média, 25 alunos cada. No turno noturno estão as turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Além das salas de aula, a unidade de ensino possui uma biblioteca bem equipada, com acervo atualizado de livros para pesquisa, dicionários, computadores e literatura brasileira; possui ainda, quadra de esportes coberta, refeitório, cozinha, laboratório de informática, banheiros para alunos (inclusive para deficientes), sala de professores, banheiro para docentes, pátio interno e externo, parquinho, cantina, almoxarifado, sala de direção e supervisão. Todos os espaços são acessíveis.

Em relação ao trabalho pedagógico, a Escola “C” é referência em educação no município e na região, pela qualidade do ensino prestado e pelas metas alcançadas com sucesso em todos os descritores medidos nas avaliações externas.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao defender a língua como um sistema discursivo, que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado, há uma exigência e condição básica para o uso escrito da língua, que é a apropriação do sistema alfabético. Isso envolve, por parte dos alunos, aprendizados específicos, independentes do contexto de uso, os quais concernem aos componentes do sistema fonológico da língua e as suas inter-relações. Nessa perspectiva, a criança precisa compreender e entender que as relações entre consoantes e vogais, tanto na fala, como na escrita, permanecem as mesmas e que elas se inter-relacionam segundo as mesmas regras, independentemente do gênero textual em que aparecem e da esfera social em que ele circule, seja numa charada ou anedota como nos autos de documentos oficiais.

Perrenoud (2012) afirma que o gênero textual visto como instrumento de interação social dá forma à estrutura e representa a atividade que materializa, sinalizando para a transformação, exploração e enriquecimento de possibilidades. É necessário evidenciar que, nos textos e através deles, os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam práticas sociais.

O trabalho com o ensino de língua padrão tem, obrigatoriamente, um compromisso com a apropriação do sistema alfabético pelo aluno, processo que se inicia na educação infantil e estende-se até o final das séries iniciais. Nesse processo, é importante que sejam contempladas atividades de análises e sínteses pertinentes à apropriação da língua escrita.

No que se refere ao processo de alfabetização, algumas questões do conhecimento dos professores podem tornar mais claras estas ponderações. A opção pelo método silábico, por exemplo, contempla alguns aspectos importantes para a apropriação do código escrito, mas supõe uma progressão fixa e previamente definida e reduz o alcance dos conhecimentos linguísticos, quando não trabalham de forma funcional o valor do uso e as funções sociais da escrita. Assim, também ocorre com os métodos de base fônica, que embora focalizem um ponto fundamental para a compreensão do sistema alfabético, que é a relação entre fonema e grafema, persistem em

práticas reducionistas quando valorizam apenas o eixo da decodificação e codificação pela decomposição de elementos que transitam entre fonemas e sinais gráficos.

Em contrapartida, os métodos analíticos, que orientam a apropriação do código escrito pelo percurso do todo para as partes, ou seja, de palavras, sentenças ou textos para a decomposição das sílabas em grafemas/fonemas, apesar de buscarem situar a relação grafemas/fonemas, em unidades de sentido, acabam por se prender ao objetivo de favorecer a estratégia da memorização, considerada fundamental. Nas práticas escolares em alfabetização e na produção de livros e materiais didáticos em geral, ainda é comum observar tais tendências.

As práticas fundamentadas no ideário construtivista, embora tragam como ponto positivo a introdução ou o resgate de importantes dimensões da aprendizagem significativa e das interações, bem como dos usos sociais da escrita e da leitura, articulados à uma concepção mais ampla do letramento, traz, também, em contrapartida, algumas compreensões equivocadas. Isso significa dizer que se acarretam outras formas de reducionismo, em função de relegar em segundo plano aspectos psicomotores ou grafomotores, desprezando o impacto desses aspectos no processo inicial de alfabetização. Ao fazer isso, descuida de instrumentos e equipamentos imprescindíveis para aquele que se inicia nas práticas da leitura e da escrita, prejudicando, principalmente, as crianças cujo contato com livros, revistas, cadernos e lápis não são mediados.

Um outro ponto importante de controvérsia diz respeito à oposição do construtivismo ao ensino meramente transmissivo, por achar que este limita o aluno apenas a memorizar e reproduzir conceitos e regras que lhe são apresentados prontos, sem considerar que os alunos podem ter a oportunidade de analisar o fenômeno em estudo e formular o conceito ou desdobrar a regra.

O que acontece é que as interpretações equivocadas do construtivismo têm privado o professor de agregar informações relevantes ao avanço dos alunos, como se todos os conhecimentos pertinentes à apropriação da língua escrita e leitura

pudessem ser construídos ou descobertos pelos próprios alunos, simplesmente, pela sua exposição direta ao objeto de conhecimento da língua.

As contribuições e as orientações mais experientes são de fundamental importância na promoção da apropriação da aprendizagem da língua materna. Outra interpretação errônea do construtivismo diz respeito às hipóteses das crianças com relação à leitura e escrita, uma vez que tal interpretação acaba por limitar a ação pedagógica ao patamar dos conhecimentos prévios dos alunos. Essa limitação compromete a proposição e a avaliação de competências progressivas e acaba sendo usada pela própria ação pedagógica, como justificativa para o que não deu certo.

Ao explicitar essa perspectiva de alfabetização e letramento é importante salientar, que qualquer que sejam as opções pelos métodos silábico, fônico ou global e pelas práticas inspiradas no construtivismo, cabe ao professor perceber que todas elas contemplam algumas orientações inadequadas fundadas no conceito de letramento. Isso porque, apesar de valorizarem, de forma parcial, importantes conquistas como o prazer pelo ato de escrever e a inserção nas práticas sociais da leitura e da escrita, essas práticas fragilizam o acesso do aluno ao sistema alfabético e às convenções da escrita.

Assim, entendemos que fica para segundo plano a imprescindível exploração sistemática do código e das relações entre grafemas e fonemas (desprezando o trabalho de consciência fonológica). Como consequência dessas práticas, temos a dissociação equivocada, entre o processo de letramento e o processo de alfabetização, como se um dispensasse o outro, ou como se o primeiro fosse apenas período de preparação ou um acréscimo à tarefa restrita de alfabetizar.

A alfabetização e o letramento são indispensáveis e altamente importantes para a apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitam ao aluno ler e escrever com autonomia.

De acordo com Kleiman (2015), o termo “alfabetização” refere-se ao processo de aquisição de códigos, concebidos em geral, tendo em vista uma competência

individual, necessária para o sucesso na escolarização. A autora destaca a alfabetização como uma prática do letramento.

Porém, Soares (2009), ao discutir o termo “alfabetização”, faz uma análise etimológica: ALFABET+IZA(R)+AÇÃO, ou seja, ALFABETO+TORNAR+AÇÃO, apontando o significado da ação de alfabetizar, de tornar alfabeto, ou seja, ação de ensinar a ler e a escrever. A alfabetização é um processo que envolve diferentes facetas e diz respeito, na perspectiva individual, à aquisição e ao domínio de determinadas habilidades necessárias à leitura e escrita, à decodificação e codificação, ou seja, à aquisição de uma tecnologia: ler e escrever.

Para Kramer, (2005) a alfabetização como um processo discursivo, ou seja, da interação, da interdiscursividade e da inter objetividade, inclui o aspecto social das funções, das condições e do funcionamento da escrita. Nesse processo, a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. Essa aprendizagem significa fazer, usar, praticar, conhecer. Ainda destaca que a questão da alfabetização deve ser analisada numa dimensão além da relacionada à construção individual do conhecimento, ou seja, uma direção que leve em conta o processo de internalização dos papéis e funções sociais apontadas por Vygotsky (1998), cujos pressupostos teóricos indicam que a alfabetização se constitui num processo de aquisição sócio-histórico e de construção de sentido.

Segundo Smolka (2008, p.48) o desenvolvimento da linguagem significa: “[...] um processo de criação e elaboração cultural, que se baseia na capacidade do homem de imaginar, de simbolizar e de comunicar as experiências vividas”. A linguagem, ela mesma, por sua vez, é experienciada e vivenciada sempre envolvendo pensamento e contexto.

Entendemos que esse processo de apreensão da leitura e da escrita da criança também diz respeito ao seu saber pré-existente, assim, é importante que o professor reveja a sua práxis no atual contexto social e escolar.

Nos reportando a Tfouni (2008) nos deparamos com duas formas mais comuns de entendimento do termo – linguagem: processo de aquisição de habilidades

individuais requeridos para a leitura e a escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. Para a autora, há um mal-entendido que diz respeito à primeira perspectiva, que considera a alfabetização como algo que chega a um fim. Tfouni defende a tese de que, sendo a alfabetização um processo individual, não se completa nunca, uma vez que a sociedade está sempre em processo de evolução e mudança. Assim sendo, é necessário que todo indivíduo, mesmo o “alfabetizado”, se atualize constantemente para acompanhar essas mudanças e evoluções. Por isso, a todo o momento o indivíduo se alfabetiza.

A perspectiva de Ferreiro e Teberosky (2006), apresenta a alfabetização como um processo de representação, concebe a escrita como objeto de conhecimento da criança e analisa a evolução das concepções infantis sobre a língua escrita, enfatizando aspectos construtivos das produções infantis durante o desenvolvimento de um processo que se dá por estágios.

No Brasil, o termo letramento, uma tradução da palavra inglesa *literary*, definida como *the condition of being*, ou seja, a condição de ser letrado, (letrado na língua inglesa refere-se a educado, especificamente capaz de ler e escrever), foi utilizado pela primeira vez por Mary Kato e, em 1988, realmente lançado nos meios educacionais brasileiros por Tfouni (1988), em seu livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”. Entre os estudiosos brasileiros, o termo letramento vem sendo discutido e utilizado paralelamente ao termo alfabetização, no intuito de separar os estudos sobre a alfabetização escolarizada, destacando-se, assim, a perspectiva social e individual.

Tfouni, (2008) apresenta o termo como referente aos aspectos sócio-históricos, contrapondo-o ao termo alfabetização – que diz respeito à aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos. Segundo a autora, o letramento, numa perspectiva social mais ampla, é produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura (TFOUNI, 2008), tornando-se ao mesmo tempo, numa visão didática, causa de profundas e grandes transformações históricas. Ainda destaca que os estudos sobre letramento não se restringem às pessoas que adquirem a escrita, mas procuram

investigar, também, as consequências da ausência da escrita em nível individual e social.

Buscando outros conceitos, Kleiman (2015) define o termo letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Sob a ótica dessa definição, a autora situa a alfabetização como um tipo de prática de letramento, que desenvolve algumas habilidades, determinando uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Soares (2013) partindo da análise etimológica da palavra: letra (L) + mento (sufixo que indica a realização de uma ação), ‘ação de se letrar’, como o resultado da opção de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita define o termo como estado ou condição que adquire um grupo social ou individual como consequência de ter-se apropriado da escrita e da leitura. A autora chama a atenção da dimensão dada à expressão “ter-se apropriado da leitura e da escrita”, ou seja, tornar-se a escrita, própria, assumi-la como sua propriedade. Enfoca-se aqui o uso social da leitura e da escrita, a prática da leitura e da escrita no dia-a-dia, a resposta às demandas sociais de leitura e de escrita.

Neste contexto de reflexão, a alfabetização e o letramento constituem termos que se complementam, se interpenetram, apesar das especificidades de cada um. No que concerne à escolarização do ensino da leitura e da escrita, cabe ao professor alfabetizador desenvolver uma metodologia de ação que assegure a aprendizagem desses sistemas linguísticos.

No entanto, essa aprendizagem pode e deve se processar na perspectiva do letramento. É o alfabetizar/letrando, levando-se em conta os usos sociais e as funções da escrita na sociedade, as interações e interlocuções do indivíduo com o outro e com o objetivo do conhecimento e enfatizando-se as relações sociais, nas quais o conhecimento é produzido, vivenciado e apropriado pelo aluno. Essa prática pedagógica propicia uma aquisição do ler e do escrever por meio de práticas reais de leitura e escrita, isto é, faz com que os alunos interajam com textos para ler e não para aprender a ler, como as que compõem as tradicionais cartilhas de

alfabetização. Só assim é possível viabilizar a aprendizagem da técnica por meio de práticas sociais, numa simultaneidade entre ideias que os dois termos, alfabetização e letramento, aqui discutidos, abrangem.

Essa prática exige profissionais capacitados que dominem determinados saberes como, por exemplo, o conhecimento do sistema fonológico da Língua Portuguesa, das relações entre sistema fonológico e ortográfico, de aspectos relativos à Psicologia, à Psicolinguística, à Sociolinguística e à Pedagogia entre outros. Profissionais que saibam fazer a articulação dos conhecimentos provenientes dessas ciências às instâncias mediadoras da cultura, formando leitores que mantêm uma relação diferente da mesma.

Em contrapartida, a função de letrar os alunos nas diversas áreas curriculares cabem aos demais professores que atuam no sistema educacional. O letramento, nessas áreas, contribuirá para a elevação deste grau de forma geral nos alunos, facilitando seu trânsito na sociedade e sua adaptação às rápidas e diversificadas transformações sociais.

É necessário que a escolarização com textos que fazem parte do cotidiano dos alunos seja apropriada, isto é, que se tenha clareza de como trabalhar com eles, de quais habilidades se pode e deve formar por meio de sua utilização, distinguindo o que é apropriado para leitura e o que é apropriado para a escrita. Essa prática evita situações destituídas de significado para os alunos como, por exemplo, propor a produção escrita de bulas de remédios, ou de contas de luz e telefone.

É preciso que sejam promovidas atividades em que os alunos leiam textos nos respectivos suportes em que foram publicados. Além de sua carga sociocultural, historicamente construída, os gêneros textuais servem como ferramenta essencial na socialização do aluno (DELL'ISOLA; MENDES, 2007, p.19-20).

Esses textos, tendo em vista sua função social imediata, são mais apropriados para um trabalho que envolva a leitura, sua significação e sua compreensão, estabelecendo as relações com a realidade cultural dos alunos.

4.1 ORALIDADE E LETRAMENTO – FAMÍLIA E ESCOLA

A família pode participar do letramento das crianças reconhecendo que várias situações do cotidiano são situações de letramento. Cabe, também, à família, promover a audição de histórias, a discussão e utilização de regras de jogos, o falar sobre o que está vendo ou o que viu e viveu. Ao se colocarem como mediadores podem encorajar os filhos a se expressarem, a fazerem inferências e confrontos e a emitirem opiniões dentre outras solicitações. Assim agindo, a família poderá promover a aquisição de conhecimentos prévios facilitadores da construção e apropriação de conhecimentos futuros e sistematizando eventos de letramento. Estará ainda proporcionando aos filhos, situações em que a escrita é parte essencial para que estas situações tenham sentido.

Contribui, também, para isso, o contato com uma diversidade de materiais impressos e situações familiares diárias, tendo em vista as demandas sociais (preenchimento de fichas variadas, leitura de jornais, revistas, utilização dos diversos meios de comunicação, distinção das diferentes funções dos textos como cartas, convites, convocações, *slogans*, propagandas, textos informativos, instrucionais e outros). A esse respeito, Felinto (2016, p. 16) acrescenta que

[...] interfere no processo da alfabetização e do letramento, as condições sociais e econômicas dos alunos, não terem acesso a jornais, revistas, entre outros materiais que favorecem o letramento, a desigualdade social, a desestruturação familiar, álcool, falta de diálogo, pois, distancia os pais da escola [...].

Essa interferência ocorre também na escola, pois o professor alfabetizador precisa conhecer o nível de conhecimento e informações que o aluno traz de seu convívio social e familiar e quando esse repertório é defasado, o trabalho se torna mais complexo, pois é no contexto escolar que elas precisam surgir.

A escola não pode ignorar o grau de letramento de seus alunos. Ao contrário, deve pesquisá-lo, buscando conhecê-lo bem, para melhor adequar suas propostas de trabalho e até mesmo sugerir às famílias que façam esse trabalho também com os filhos.

Para Felinto (2016, p. 15):

Podemos dizer que o processo de alfabetização e letramento tem como fator recorrente, uma relação positiva entre aluno e professor, onde ao longo dos dias ambos criam e fortalecem, diariamente, laços de afetividade.

Essa proximidade que se estabelece entre docente e discente insere mais segurança ao aprendiz, como deve ocorrer em família, onde os laços de intimidade são maiores. Dessa forma, o que se trabalha na escola, se receber continuidade em casa, com certeza obterá mais resultados. Ao contrário, se os pais não estimularem os filhos a desenvolver atividades referentes ao que a escola propõe, o trabalho de alfabetização será mãos lento.

A proposta da escola deve estar consoante com o perfil dos alunos com os quais os professores interagem, para que o caráter de continuidade do vivido ou a novidade possam ser instalados em suas propostas. Assim devem ser planejadas e concretizadas, para que os alunos as vivenciem, adquirindo um acervo maior de conhecimentos prévios que facilitem ou propiciem um bom desempenho escolar.

É fundamental que a escola transforme seus alunos em verdadeiros leitores, que façam uso da leitura em suas próprias vidas, sem que isso venha a acontecer somente por obrigação. Da mesma forma, os pais devem ser incentivadores da leitura, aproximando diversos tipos de literatura para sua apreciação, criando momentos para que ela flua e para que os filhos se habituem a essa prática.

4.1.1 LETRAR: ALÉM DO ALFABETIZAR

Muitos são os apelos informativos que estão a nossa volta envolvendo múltiplos códigos que se articulam com as diversas linguagens e seus sistemas, exigindo reflexões e práticas relacionadas à comunicação, que possibilitem uma participação social maior do indivíduo em um melhor atendimento às demandas sociais. Não basta apenas ler e escrever, é imprescindível que o indivíduo perceba qual é a função social da prática desses dois sistemas, escrever e ler e dela se apropriar, para que possa utilizá-la de forma, a mais competente possível. Essa possibilidade de assim poder agir só se dá por via do letramento.

Para Felinto (2016) existe um equívoco por parte dos professores em considerar que o letramento é posterior à alfabetização. Em sua expressão, ele insere a ideia de que:

Um dos fatores que compromete seriamente o processo de aquisição das habilidades de ler e escrever é o fato de muitos professores acreditarem que somente após o processo de alfabetização é que deve ser iniciado o processo de letramento, ou seja, que para se tornar um letrado, é preciso primeiramente adquirir a tecnologia da escrita (FELINTO, 2016, p. 15).

A escola deve ter muito claro que letrar vai além de alfabetizar. O letramento é responsabilidade de todos que estão envolvidos no processo de formação integral daqueles que constituem a razão primordial de sua existência: os alunos. Assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento.

O processo de alfabetização vai além de ensinar habilidades de codificação e decodificação do sistema alfabético, abrange o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais (SOARES, 2013). A alfabetização depende essencialmente da prática docente, dos estímulos que esta possa agregar aos conhecimentos que a criança já possui dos contextos sociais aos quais integra em sua vida extraescolar.

“A alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encara-la como a relação entre os educando e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos (FERREIRO, 2011, p. 20).”

As práticas e os métodos realizados pelos profissionais na alfabetização infantil, nem sempre são garantia de que as crianças aprenderam ou que está dando certo. Dessa forma, é preciso pensar e repensar sobre estas práticas tradicionais que são utilizadas, o que elas têm de positivo e que pode ser utilizado pelo professor e o que possuem de negativo e não acrescentam em nada o ensino-aprendizagem, ao contrário, só atrapalham. Freire (2011, p. 11) ensina, a esse respeito, que é preciso, na alfabetização:

[...] olhar novamente - para nossa teoria e prática e para o método que podemos extrair da dialética da relação entre elas. No campo da teoria da alfabetização nada é mais importante do que olhar e olhar novamente para o papel de uma percepção do perceber, de pensar sobre o pensamento, de interpretar nossas interpretações.

Ainda afirma que o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compressão abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como escrever o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo.

Segundo Ferreiro (2011) a alfabetização é um processo contínuo que começa cedo e não tem fim. A criança aprende nas associações que faz, na sociabilização na qual vive e na leitura de mundo que desenvolve.

As primeiras escritas infantis aparecem no ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (ziguezague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (series de linhas verticais, ou de bolinhas). A aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheçam as condições de produção (FERREIRO, 2011, p.21).

A educação constitui um instrumento fundamental para o atendimento das necessidades de desenvolvimento da criança como ser humano ético e crítico, sendo dever do Estado garantir o acesso e permanência de todas as crianças em todos os níveis de ensino, assegurando o atendimento de suas necessidades básicas (sociais, cognitivas, afetivas, físicas).

Tanto Piaget quando Vygotsky acreditavam que o desenvolvimento cognitivo da criança era construído a partir de suas relações com o meio, mas divergiam sobre o fator cultural, essencial para Vygotsky e pouco enfatizado por Piaget. Além disso, para Vygotsky era a aprendizagem que gerava o desenvolvimento mental, ao passo que para Piaget era o desenvolvimento mental que tornava o indivíduo capaz de aprender.

Piaget (2007, p. 64), afirma que:

[...] o respeito mútuo aparece, portanto, como condição necessária da autonomia, sobre o seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta a criança das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia.

No entanto, respeitando e atendendo as características e necessidades de cada comunidade, a educação tem como objetivo a socialização, preservando a individualidade do indivíduo e cumpre um papel socioeducativo próprio e indispensável, valorizando as experiências e os conhecimentos que a criança já possui e criando as condições para que socialize valores, vivências e representações.

Desde os primeiros anos, as crianças exploram e conhecem os elementos da linguagem visual e musical, pintando, esculpindo, criando, apreciando trabalhos de outras crianças e de artistas consagrados e visitando exposições. Da mesma forma, em aulas, elas aprendem a ouvir e a pronunciar de diferentes formas e estilos o que aprendem, explorando cada vez mais os quesitos educacionais propostos na sala de aula.

Com relação às turmas envolvidas na pesquisa, escola possui duas turmas de 1º ano no turno matutino e duas do mesmo ano no vespertino. Dessa forma, não houve muito o que empreender e selecionar, pois o quantitativo estava claro para se efetivar a nossa busca.

As turmas do matutino foram 1º A e 1º B. Na sequência, no vespertino, foram o 1º C e o 1º D. Cada turma possui uma professora regente própria, não ocorrendo de uma mesma atuar no matutino e no vespertino.

Sobre as turmas, em observação de uma semana, percebemos que as turmas do matutino são mais ágeis e desenvoltas que as turmas da tarde. A enturmação dos alunos é feita a partir da ordem de matrícula. Os alunos advêm de centros de educação infantil municipais e apesar de fazerem uma lista e encaminhá-la às EMEFs – Escola Municipal de Ensino Fundamental, os pais optam pela escola no início de cada ano.

Dessa forma, todos os primeiros anos recebem alunos de diferentes CEIMs – Centro de Educação Infantil, de variados bairros e de diferentes níveis de ensino: uns com mais habilidades e competências e outros com menos; alunos com deficiência e outros com dificuldades de aprendizagem.

O 1º A é uma turma com 24 alunos matriculados e frequentes. O 1º B possui 23 alunos, ainda no matutino. No vespertino, o 1º C tem 24 alunos; e o 1º D é formado por 23 alunos. Essa distribuição ainda se faz por meninos e meninas, conforme a Tabela 1:

Tabela 1: Distribuição das turmas por sexo

Turmas	Sexo Masculino	Sexo Feminino
1º A	10	14
1º B	13	10
1º C	14	10
1º D	14	09

Percebemos que são, na maioria, meninos: 51 e 43 meninas. Principalmente nas turmas do vespertino, a quantidade de meninos é maior, fazendo com que a agitação também seja percebida como mais intensa que no matutino. Essa amostra de alunos somando às professoras responsáveis pelas turmas dão sustentação à pesquisa, cujo desenvolvimento e a análise dos dados, serão apresentados no capítulo seguinte.

5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a solicitação e autorização prévia da gestão escolar, no primeiro semestre do ano 2018, realizamos a entrega dos questionários para serem respondidos pelas docentes quatro professoras alfabetizadoras das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental onde duas lecionam no matutino e as outras duas no vespertino.

Após a solicitação e autorização prévia da gestão escolar, no primeiro semestre do ano 2018, foram entregues os questionários para serem respondidos pelas docentes do 1º ano.

No primeiro momento, obtivemos os conhecimentos de que se tratavam de 04 (quatro) professoras, na faixa etária a saber:

Tabela 2: Faixa etária das professoras

Professoras	Idade
1º A	35
1º B	32
1º C	41
1º D	46

Esse reconhecimento das idades das participantes as caracteriza como jovens senhoras, cuja faixa etária varia entre 32 a 46 anos, indicando que são pessoas com experiência de vida, nenhuma delas se encontra na fase de vinte anos ou menos. Tabela 2 também não se tratam de professoras em início de carreira, pois sua indicação foi a de certa experiência na docência e no 1º ano do Ensino fundamental.

Em relação ao segundo grupo de sujeitos pesquisados, há um quantitativo maior de meninos do que de meninas, conforme o Tabela 1. Prosseguindo com a abordagem sobre os alunos, destacamos, que apesar de prevalecer o sexo masculino, essa abordagem surge apenas para esta etapa da pesquisa, caracterização dos sujeitos pesquisados, nada que exerça influência sobre o tema da pesquisa, nem que o altere, apenas como forma de descrição. As crianças na faixa etária de seis anos, advém da Educação Infantil e há poucos casos de defasagem idade/série, e nenhuma delas possui laudo de deficiência.

Não se desenvolveu descrição de etnias, mas se o fizesse, em observação, poderia se constar que a maioria são de negros e descendentes africanos e a minoria de imigrantes europeus. Quanto à classe social, constatou-se por observação e pelo último censo escolar que a maioria é classificada como baixa. A minoria está indicada como classe média. Essa realidade ainda é aspecto peculiar da educação pública no país.

5.1 ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO 1º ANO

Realizamos a entrevista no primeiro semestre do ano 2018, tendo como participantes quatro professoras do 1º ano atuantes há mais de oito anos no magistério, sendo que destes, mais de cinco são dedicados ao 1º ano do Ensino Fundamental I.

Cada uma das questões serão descritas a partir de agora e as respostas das professoras serão transcritas sem nenhuma alteração. Após cada transcrição, será tecida a análise em forma de comentário comparando o que as quatro professoras declararam.

Primeira questão: “Há quanto tempo você trabalha na docência e, destes, com turma de 1º ano?”, em que as respostas foram:

Tabela 3: Experiência dos professores na docência e no 1º. Ano

Professoras	Tempo na docência	Tempo no 1º. ano
1º A	12 anos	07 anos
1º B	09 anos	05 anos
1º C	16 anos	10 anos
1º D	24 anos	15 anos

Esses dados acenam para a ideia de que as professoras além da experiência no magistério, também possuem tempo suficiente no 1º ano, ou seja, na alfabetização de crianças. Tabela 2 ao desenvolver a entrevista, já se considerava que seria relevante, pois cada uma das docentes poderia acrescentar dados importantes sobre o tema enfocado.

Independentemente de ser no 1º ano, a próxima pergunta, se direcionou a investigar sobre a docência em turmas de alfabetização, podendo ser do 1º ao 3º ano: “Há quanto tempo você atua em turma de alfabetização?”

Professora -1º A: Trabalho há 12 anos, sendo 07 no 1º e os demais em turmas de 2º e 3º ano.

Professora -1º B: Há 06 anos, um ano no 3º e o restante agora no 1º. ano.

Professora -1º C: Há 12 anos. Destes, 02 trabalhei no 3º ano, mas não gostei porque os alunos chegavam sem serem alfabetizados, na maioria, aí pedi à diretora da época para trocar pelo 1º ano, onde estou há exatos 10 anos.

Professora -1º D: Trabalho há 15 anos, sempre no 1º ano. Antes trabalhava com turmas mais velhas de 5º ano.

Constatamos, pelas respostas, que a experiência em anos é menor da professora do 1º B, que foi indicada como seis anos, as demais atuam na alfabetização há mais de 10 anos, o que denota tempo significativo nas turmas de alfabetização.

Prosseguindo, a terceira questão envolve o tempo aliado à instituição: “Há quanto tempo atua em turma de alfabetização na escola atual?”. A resposta a esta pergunta foi unânime em apontar a experiência anterior na mesma escola em que se encontra atualmente (até a data da entrevista).

Professora -1º A: Trabalho esses 12 anos na mesma escola.

Professora -1º B: Os 06 anos são na escola atual.

Professora -1º C: Há 12 anos nesta escola, sou efetiva aqui.

Professora -1º D: Tenho 15 anos só nessa escola.

Trabalhar no mesmo local traz vantagens e desvantagens. Entre as vantagens estão os laços de amizade, a segurança ao desenvolver o trabalho, desenvoltura e clareza nas ações. Em contrapartida, como desvantagem entende-se a falta de motivação e a acomodação, pois não há perspectiva de mudança, ainda mais há tantos anos e uma série apenas.

Saindo da questão do tempo e da experiência, nos voltamos à prática docente. Dessa forma, a quarta pergunta averigua: “Você desenvolve a leitura com base nos PCNs? De que forma?”

Professora -1º A: Procuo incluir os parâmetros em meus planejamentos, mas não em todos. Eles trazem os temas transversais, que versam sobre temas atuais e que precisam ser reforçados.

Professora -1º B: Não. Atualmente só me utilizo da BNCC, penso que os PCNs já estão um pouco ultrapassados, são de 1997, precisamos nos atualizar e as nossas aulas também.

Professora -1º C: Nesses 12 anos que trabalho sempre gostei de planejar as leituras usando os PCNs quando é possível. Quando não é, incluo outros documentos e informações. Nem tudo pode se basear neles.

Professora -1º D: Até um tempo atrás, sim. Mas agora, nem tudo me reporto a eles, pois foram criados há muitos anos, há mais de 20. Hoje a prática pedagógica se volta a Base Nacional Comum Curricular, mais atualizada. A leitura precisa ser de ficção, mas também ter base real.

De fato, os PCNs foram implementados há cerca de 20 anos, mas não perderam sua essência, temáticas voltadas à transversalidade, como: cidadania, meio ambiente, tecnologia e sexualidade são e devem ser envolvidos em leituras variadas, sendo contos de fadas ou textos informativos. O uso mais constante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se deve às diretrizes mais atuais, que destacam sua relevância ante o que deve ser ensinado de forma comum entre escolar, buscando alinhar o trabalho pedagógico, mas nada que seja a “receita”, documento a ser pesquisado, um apoio, devendo, o professor, elaborar seu planejamento com base em outros recursos, como: livros paradidáticos, jornais e revistas, internet, PCNs, programa de ensino municipal e outros que tiver acessíveis.

A quinta questão pode ser considerada como complementar à pergunta anterior (04): “E a produção de texto baseada nos PCNs, como é feita?”

Professora -1º A: Procuo referendar os textos escolhidos com algum dos temas transversais dos PCNs, quando possível e na maioria das vezes consigo. É mais fácil escolher o texto e depois associá-lo com o PCN do que o contrário. Semana passada trabalhei a fábula a Cigarra e as formigas e abordei Cidadania.

Professora -1º B: Como disse, não me utilizo mais dos PCNs, faço meu planejamento envolvendo a BNCC.

Professora -1º C: Há leituras que podem envolver os PCNs, aí utilizo, destacando os temas possíveis de encontrar em seu domínio. Quando não é possível, não cito e nem envolvo.

Professora -1º D: Alguns planejamentos consigo fazer abordagem de temas dos PCNs, mas ultimamente, são poucos que encontro. Aí planejo com outros recursos.

A sexta questão indagou: “Como são trabalhadas as áreas do conhecimento em alfabetização no 1º ano?”

a) Linguagem:

Professora -1º A: Baseada em criação de palavras, frases curtas e pequenos textos.

Professora -1º B: Oralidade e escrita, sendo em formado mais curto, para que as crianças leiam e entendam o que leram.

Professora -1º C: Jogos, brincadeiras, leitura e escrita de frases curtas e textos bem pequenos.

Professora -1º D: Atividades escritas e orais, recursos lúdicos, diálogos e momentos de conversa, pesquisas, leitura e contação de história.

Constatamos que a linguagem é trabalhada através de recursos diferenciados, o que agrega significado ao ensino e conseqüentemente motiva a aprendizagem. Os professores citaram mais de uma estratégia no processo de alfabetização da língua materna o que é vantajoso.

Os recursos lúdicos são explorados, o que contribui positivamente para que aprender a ler e escrever não seja algo cansativo, mas uma atividade prazerosa. O mesmo se dá no trabalho voltado à interpretação e compreensão do texto ou frase, pois não se trata de decodificar letras e sílabas, mas de ler fluente e escrever e compreender o que se lê.

Em relação à Matemática, entendemos que alfabetizar não envolve apenas a linguagem e seus percursos, mas também essa área do conhecimento.

b) Matemática

Professora -1º A: Números falados e escritos, recursos concretos, jogos.

Professora -1º B: Jogos, brincadeiras, atividades escritas, recursos concretos.

Professora -1º C: Recursos concretos, ludicidade, atividades escritas, situação-problema e outros.

Professora -1º D: Jogos, brinquedos e brincadeiras, atividades escritas e orais, ábaco, material dourado.

As quatro professoras se utilizam de recursos concretos e lúdicos, além de outros que cada uma tem em sua prática. Importa destacar que a ludicidade e os recursos concretos são meios acessíveis, podendo ser confeccionados por docentes e discentes, bem como formas de o aluno associar, por exemplo, a quantidade com os números.

A utilização de situações-problemas pode envolver o dia a dia dos alunos, da escola, da sala de aula, de forma que não se torne um conteúdo distante da vivência discente, mas algo que acontece com qualquer um. Experimentar situações não ocorre apenas em Matemática, mas também na disciplina de Ciências.

c) Ciências:

Professora -1º A: A partir do livro.

Professora -1º B: Caderno com anotações, livro, temas desenvolvidos em projetos.

Professora -1º C: Experiências, projetos e livro didático.

Professora -1º D: Pesquisas na internet e em livro, visita de campo, projetos e livro didático.

O livro didático é um recurso importante, pois geralmente agrega conteúdo do ano em que o aluno se encontra com temas gerais, mas não pode ser considerado o único, como expôs a professora do 1º B.

É preciso que o professor seja um inovador e se utilize, além do livro, de recursos como projetos, o caderno para fazer os registros, pesquisas na internet, projetos variados, visitas de campo e experiências, sempre a partir de temas que sejam relevantes para a turma, que a envolvam em momentos de aprendizagem e socialização de conhecimento.

d) Geografia:

Professora -1º A: Também a partir do livro e de temas geradores que surgem.

Professora -1º B: Da mesma forma que Ciências, caderno com anotações, livro, temas desenvolvidos em projetos.

Professora -1º C: Livro didático, projetos e em caderno.

Professora -1º D: Pesquisas na internet e em livro, visita de campo, projetos e livro didático.

Na disciplina Geografia, as metodologias de ensino são praticamente as mesmas, variando apenas os conteúdos. Essa dinâmica indica que a disciplina pode ser trabalhada da mesma maneira que em outras disciplinas.

e) História:

Professora -1º A: Também a partir do livro e de temas geradores que surgem.

Professora -1º B: Da mesma forma que Geografia e Ciências, caderno com anotações, livro, temas desenvolvidos em projetos.

Professora -1º C: Livro didático, projetos e em caderno.

Professora -1º D: Pesquisas na internet e em livro, projetos e livro didático.

A área de História também é trabalhada como a Ciências e a Geografia. Essa possibilidade dá margem para que se desenvolva a interdisciplinaridade, para que cada uma se una as demais e conjuntamente realizem o estudo a respeito de determinado assunto, tema ou afim.

A alfabetização não quer dizer apenas aprender a ler e escrever, ela é mais do que isso, envolve a aprendizagem plural de temas e áreas dos conhecimentos diversificados. Através do estudo interdisciplinar ou multidisciplinar, o professor é capaz de desenvolver competências em seus alunos.

Dessa forma, a sétima pergunta interrogou: “Que competências deseja desenvolver em seus alunos?”

a) Na leitura?

Professora -1º A: Leitura fluente e interpretação crítica do que ler.

Professora -1º B: Socialização com os demais colegas e com a professora, fluência e compreensão do assunto tratado no texto.

Professora -1º C: Alfabetização e letramento, bem como a leitura fluente em que possa desenvolver a compreensão do tema.

Professora -1º D: Segurança ao ler e compreender o que desenvolveu, transmitir a mensagem com clareza aos que ouvem e obter conhecimento de temas variados a partir dos textos lidos.

As professoras do 1º ano destacam que a leitura não é apenas decodificar sílabas, balbuciando ou gaguejando o que se apresenta. Ao ler, a criança precisa estar segura e conhecer o que está lendo, para que compreenda o assunto. Ler é se envolver, é interpretar de maneira simples, sendo capaz de interpretar e repassar a mensagem do texto, se preciso.

Escrever também tem sua característica, deixando de ser apenas uma ação copista.

b) Na escrita?

Professora -1º A: Transmissão da fala para a escrita sem muita dificuldade, organização e transcrição de ideias assimiladas.

Professora -1º B: Associação entre a escrita e a leitura, desenvolvimento da escrita autônoma.

Professora -1º C: Conhecimento e transcrição das formas elementares da ortografia, semântica e sintaxe, elaboração de escrita a partir da organização das ideias e opiniões.

Professora -1º D: Copiar sem dificuldade, elaborar frases e textos de maneira autônoma, transpor a leitura ou a oralidade para a escrita.

Conforme as professoras afirmaram em suas respostas, escrever deve ter associação com a leitura e com a oralidade, porque senão o aluno se torna apenas copista, reproduzindo o que a professora repassa e não escrevendo o que deseja ou precisa, tornando-se um ato voluntário, subordinado ao que os outros escrevem.

Existem ideias que são próprias de cada pessoa, de cada profissional, e, nesse sentido, as professoras alfabetizadoras puderam responder à oitava questão: “Como você conceitua?”

a) a alfabetização:

Professora -1º A: Ato de ler e escrever.

Professora -1º B: O ensino-aprendizagem da leitura e escrita de palavras, textos.

Professora -1º C: Aprendizagem da leitura e escrita de forma autônoma.

Professora -1º D: Ler e escrever o que a professora ensinou e o que existe na vida.

As professoras entrevistadas mostraram que a alfabetização é ler e escrever de maneira autônoma, ou seja, por si, e acrescenta-se que as crianças não aprendem igual e nem ao mesmo tempo. Cada uma possui seu período de maturação, em que está intelectualmente preparada para ler e escrever fluentemente. A decodificação inicial se torna o conhecimento e a segurança em alfabetizar, diferentemente do letramento.

b) o letramento:

Professora -1º A: Entender o que traz a alfabetização.

Professora -1º B: O contexto além da alfabetização.

Professora -1º C: A própria existência enquanto ser alfabetizado. O conversar, o interagir, a compreensão das estruturas leitura/escrita, a interpretação da alfabetização.

Professora -1º D: O letramento é para a vida toda, ao mesmo tempo em que a criança está alfabetizada ela vai adquirindo seu letramento, que continua por toda a vida as aprendizagens em torno do que aprende e utiliza.

Entendemos, pois, que o letramento envolve a conquista diária de poder ler, escrever, compreender, interagir, criticar, “empoderar” ... persiste durante toda a vida dos indivíduos, que fazem uso da leitura, fala e escrita em prol do letramento, adquirindo experiências e conhecimentos, repassando-os `s demais pessoas.

O letramento envolve “aprendizagem”, pois não há como praticar sem que antes haja o conhecimento adquirido, a assimilação.

c) a aprendizagem:

Professora -1º A: Aprender o que foi ensinado, gravar os conteúdos.

Professora -1º B: Assimilar o que foi ensinado ou o que lhe interessa aprender.

Professora -1º C: Ter interesse por algo ou assunto, pesquisar ou aprender a partir de alguém que se sujeita a ensinar.

Professora -1º D: Adquirir conhecimento através de uma pessoa que orienta ou através da própria vontade de conhecer.

Nesse sentido, as respostas expressam que aprender não depende exclusivamente de ser na escola e através do professor. Ao que as professoras respondem, aprendizagem envolve vontade, interesse, e este pode ser motivado a isso. Também, através do desejo em aprender, os alunos podem pesquisar, por si, e conhecer o que lhes interessa. Daí a necessidade de orientar, de direcionar, envolve diretrizes que podem levar as crianças a aprender no período de alfabetização, especialmente.

A curiosidade aguça o desejo em aprender e pode ser estimulada pelo docente através de estratégias, recursos, metodologia, ou seja, planejamento que tenha por objetivo a aprendizagem significativa da criança.

Ensinar não é só tarefa da escola e do professor. Em casa os alunos também aprendem e, algumas vezes, o envolvimento familiar, no processo de alfabetização, não é sistemático e motivador.

A esse respeito, a nona pergunta interroga sobre “Que auxílio/complemento a família dos alunos oferece em relação aos deveres de casa, leitura e outras atividades de alfabetização?”

Professora -1º A: Quase nenhum auxílio em atividades, muito menos em leitura.

Professora -1º B: Há pais, na maioria, que não ajudam os filhos em nada que vai para fazer em casa. Outros poucos auxiliam.

Professora -1º C: As mães reclamam quando vai tarefa de casa ou leitura para fazer com os filhos, alegam chegar cansadas em casa e não têm tempo. Há crianças que fazem do jeito que sabem, outras voltam com as atividades sem fazer.

Professora -1º D: Já passei tanta raiva, que a maioria não faz, que mandou pouca atividade para casa, a maioria das atividades que faço com os alunos é em sala.

Por meio das respostas ao questionamento, os pais/familiares não se envolvem no auxílio de atividades de casa, nem o mínimo esperado pelas professoras, fator que dificulta o desenvolvimento dos alunos.

Importante, além das atividades de casa relacionadas à leitura e escrita é a participação dos responsáveis nos eventos realizados pela escola, atitude que oportunizaria que escola e família estabelecessem uma parceria em prol do desenvolvimento e do processo de avaliação das crianças.

Sobre a participação dos responsáveis, a décima pergunta questiona: “Qual a participação da família nos eventos e atividades realizados pelos alunos do 1º Ano na escola?”

Professora -1º A: Poucas mães participam devido ao tempo escasso.

Professora -1º B: A maioria participa, mas por um tempo curto, sempre alegando que tem algo para fazer.

Professora -1º C: A maioria participa, pois no 1º ano ainda são pequenos e dependentes de sua presença, as crianças cobram dos pais.

Professora -1º D: Pouca participação, em grande parte são as mães e depende do evento. Nas festas são mais frequentes que em reuniões.

As respostas nos remetem que a participação dos familiares em eventos e atividades é pequena, o que se dá pela justificativa de falta de tempo. Entretanto, entendemos que os filhos/crianças são de responsabilidade dos pais e estes devem se envolver na vida escolar dos filhos de forma a motivá-los a um desenvolvimento social, cognitivo e intelectual pleno. Além da ausência familiar, existem outros percalços em se trabalhar com turmas de 1º Ano.

A última pergunta, 11ª, interroga: ‘Quais dificuldades você percebe ao trabalhar com turma de 1º Ano?’

Professora -1º A: Além da falta de acompanhamento das famílias, a falta de material, tendo que reciclar muita coisa.

Professora -1º B: A dificuldade de aprendizagem por parte de alguns alunos, a negligências dos pais com atividades de casa.

Professora -1º C: Algumas crianças são mais interessadas do que outras. Há alunos com deficiência sem laudo e poucos planejamentos na escola, pois alguns são usados para atendimento e para encontro com a pedagoga, assim tenho que levar trabalho para casa.

Professora -1º D: A necessidade de mais recursos didáticos, mais planejamentos para melhorar as aulas, falta de apoio de pais de alguns alunos que não se envolvem na vida escolar dos filhos.

Percebemos que a escola/professoras sentem a falta do apoio dos pais na educação dos filhos. A motivação e o acompanhamento das atividades são pontos relevantes para que as crianças aprendam na fase de alfabetização. Entretanto, se não obtiverem esse auxílio em casa, certamente a situação ficará mais complexa para o professor atuar sozinho, no próximo item, é desenvolvida a sondagem através de atividades desenvolvidas pelos alunos.

5.2 AVALIAÇÃO DE ALUNOS QUANTO AO NÍVEL DE LEITURA E ESCRITA

O processo de avaliação diagnóstica foi desenvolvido com material da Secretaria Municipal de Jaguaré, porém, os formulários, apesar de conter a identificação, serão aqui divulgados de forma anônima por questões éticas e por solicitação da gestora da escola. A escolha pelos alunos foi aleatória, as atividades foram desenvolvidas e, por sorteio, os alunos foram escolhidos.

A primeira atividade foi a lista de palavras, uma espécie de auto ditado. Para isso, os alunos receberam as mesmas figuras em que se pedia para escrever uma lista de

palavras referentes a materiais escolares. A primeira ilustração foi do apontador. A transcrição foi a seguinte:

Aluno 1: AOTO

Aluna 2: APOTADO

Aluna 3: APNDO

Aluna 4: APOTO

Aluno 5: APENTADO

Essa atividade foi realizada em fevereiro de 2018, o que indica que os alunos eram recém-chegados ao 1º ano, advindos de CEIMs do município.

A segunda ilustração foi a mochila, ao que as crianças do 1º ano escreveram:

Aluno 1: OIA

Aluna 2: MOXILA

Aluna 3: OIALE

Aluna 4: MOJILA

Aluno 5: MOXILA

A terceira ilustração foi o lápis, os alunos escreveram:

Aluno 1: AI

Aluna 2: LIPI

Aluna 3: LAIN

Aluna 4: LAPI

Aluno 5: LAPES

A quarta e última ilustração foi o giz de cera ou gizes de cera. As crianças inseriram as palavras:

Aluno 1: XI

Aluna 2: XIGI

Aluna 3: IOP

Aluna 4: GIZRA

Aluno 5: GICERA

Nesta atividade, percebemos que as crianças estavam oscilando entre a fase silábica e alfabética. Essa atividade foi desenvolvida em todas as turmas no início do ano (2018), no mês de fevereiro.

As frases também se colocaram nessa tarefa, onde era necessário criar uma frase indicando “qual é a cor da sua mochila?”. As respostas foram as seguintes:

Aluno 1: IAOXA AON (minha mochila é azul)

Aluna 2: MICAEROZA (minha mochila é rosa)

Aluna 3: IAOIAEUDPTA (minha mochila é roxa e preta)

Aluna 4: MIMOGILA ROZA (minha mochila é rosa)

Aluno 5: MINAMOCCHILAÉPRETAEVEMILIA (minha mochila é preta e vermelha)

O que se pode analisar sobre cada criança é:

- Aluno 1 diferencia letras de números e outros símbolos. Usa uma letra para representar cada sílaba, atribuindo valor sonoro convencional. Escreve frases uma letra para sílaba ou palavra. Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições, ora apresentando-as com uma letra, ora com duas ou mais. Escreve o próprio nome completo com autonomia; ainda não compreende a função dos espaços em branco entre as palavras segmentando-as corretamente; não produz textos escritos com autonomia, sem observar as convenções ortográficas da escrita; não associa letras a seus fonemas adequadamente; não faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro: C/QU; G/GU; R/RR; AS/SO/SU em início de palavra; JÁ/JO/JU; Z inicial; O ou U, E ou I em sílaba final; M ou N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos. Também não escreve com letra cursiva legível e convencional; não utiliza letra maiúscula no início de orações e em nomes próprios; não emprega acentos gráficos nas palavras de uso mais frequentes; não atribui título coerente ao texto; não apresenta

concordância nominal e verbal, não se utiliza de pontuação adequada e não flexiona os verbos corretamente.

- Aluna 2: apresenta coordenação motora fina bem desenvolvida; diferencia letras de números e outros símbolos. Escreve o próprio nome completo com autonomia; produz textos escritos com autonomia, sem observar as convenções ortográficas da escrita; associa letras a seus fonemas adequadamente. Em relação às habilidades ainda não desenvolvidas, estão: não faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro: C/QU; G/GU; R/RR; AS/SO/SU em início de palavra; JÁ/JO/JU; Z inicial; O ou U, E ou I em sílaba final; M ou N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos. Também não escreve com letra cursiva legível e convencional; não utiliza letra maiúscula no início de orações e em nomes próprios; não emprega acentos gráficos nas palavras de uso mais frequentes; não atribui título coerente ao texto; não apresenta concordância nominal e verbal, não se utiliza de pontuação adequada e não flexiona os verbos corretamente.
- Aluna 3: apresenta coordenação motora fina bem desenvolvida; diferencia letras de números e outros símbolos. Usa uma letra para representar cada sílaba, atribuindo valor sonoro convencional. Escreve frases uma letra para sílaba ou palavra. Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições, ora apresentando-as com uma letra, ora com duas ou mais.

Quanto ao que ainda não conseguiu desenvolver naquele período: não escreve o próprio nome completo com autonomia; ainda não compreende a função dos espaços em branco entre as palavras segmentando-as corretamente; não produz textos escritos com autonomia, sem observar as convenções ortográficas da escrita; não associa letras a seus fonemas adequadamente; não faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro: C/QU; G/GU; R/RR; AS/SO/SU em início de palavra; JÁ/JO/JU; Z inicial; O ou U, E ou I em sílaba final; M ou N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos. Também não escreve com

letra cursiva legível e convencional; não utiliza letra maiúscula no início de orações e em nomes próprios; não emprega acentos gráficos nas palavras de uso mais frequentes; não atribui título coerente ao texto; não apresenta concordância nominal e verbal, não se utiliza de pontuação adequada e não flexiona os verbos corretamente.

- Aluna 4: apresenta coordenação motora fina bem desenvolvida; diferencia letras de números e outros símbolos. Escreve o próprio nome completo com autonomia; produz textos escritos com autonomia, sem observar as convenções ortográficas da escrita; associa letras a seus fonemas adequadamente. Não faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro: C/QU; G/GU; R/RR; AS/SO/SU em início de palavra; JÁ/JO/JU; Z inicial; O ou U, E ou I em sílaba final; M ou N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos. Também não escreve com letra cursiva legível e convencional; não utiliza letra maiúscula no início de orações e em nomes próprios; não emprega acentos gráficos nas palavras de uso mais frequentes; não atribui título coerente ao texto; não apresenta concordância nominal e verbal, não se utiliza de pontuação adequada e não flexiona os verbos corretamente.
- Aluno 5: apresenta coordenação motora fina bem desenvolvida; diferencia letras de números e outros símbolos. Escreve o próprio nome completo com autonomia; produz textos escritos com autonomia, sem observar as convenções ortográficas da escrita; associa letras a seus fonemas adequadamente; faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (p, b, t, d, f, v). Em sua formação, ainda não alcançou as seguintes habilidades: não faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro: C/QU; G/GU; R/RR; AS/SO/SU em início de palavra; JÁ/JO/JU; Z inicial; O ou U, E ou I em sílaba final; M ou N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos. Também não escreve com letra cursiva legível e convencional; não utiliza letra maiúscula no início de orações e em nomes próprios; não emprega

acentos gráficos nas palavras de uso mais frequentes; não atribui título coerente ao texto; não apresenta concordância nominal e verbal, não se utiliza de pontuação adequada e não flexiona os verbos corretamente.

No mês de junho de 2018 foi realizada uma nova análise no sentido de verificar o desenvolvimento dos alunos. A atividade consistiu em fazer uma dobradura de uma casa e desenhar uma paisagem, colando-a ao centro. Em seguida, era preciso desenvolver um texto em forma de verso que foi ditado pela professora aos alunos, intitulado “Quadrinha”.

Nessa segunda etapa, apresentamos o que cada criança copiou sobre o que ouviu:

1º Aluno	VEJA ESTA CASINHA DOBADURA QUEFISI SABE QUEIMORANELA É UMA FIMILIA FELISI
2º Aluno	VEJA ESATA CAZINHA NADOBRADURA QUEFI SABIQUE MORANELA E UMA FAMILHA FELHI
3º Aluno	VGA ETA COVILA NA NADORATURA QFIS SAB GEMORA NELA EU A FAMILA FELIS:
4º Aluno	VE JA STA CASINHA NADOBRADORO QUE EU FIS SABE QUEIMORANALA E UMA FAMILIA FELIS
5º Aluno	VEJA ESTA CASINHA NA DOBRADURA QUE FIS SABE QUEN MORA NELA E UMA FAMILHA FELIS

Através de cada texto copiado a partir de um ditado, apresentamos:

- Aluno 1: consegue estabelecer momentos de coerência e coesão, necessitando observar mais o tempo de leitura e o espaço existente entre umas palavras e outra, de forma que na escrita não as coloque grudadas umas nas outras, mas de forma separada. Ainda falta o domínio de palavras com dificuldades, como R intercalado, LH e M ao final da palavra. Percebemos a evolução do aluno, pois sua escrita progrediu bastante.
- Aluna 2: mostrou evolução em relação a ter passado da fase silábica para a alfabética. Entretanto, ainda não domina dificuldades de dígrafos, como LH, e outros fonemas. Também ainda não consegue manter um distanciamento entre uma palavra e outra, escrevendo-as juntas.

- Aluna 3: passou da fase pré-silábica para a silábica alfabética, melhorando bastante sua autonomia ao escrever palavras mais complexas e com fonemas parecidos. Precisa avançar mais e buscar pausar entre uma palavra e outra, para não escrevê-las grudadas.
- Aluna 4: obteve um grande progresso, mesmo escrevendo algumas poucas palavras unidas, demonstrou conhecimento em relação aos dígrafos e a palavras com S com som de Z, e outras.
- Aluno 5: escreveu com segurança e autonomamente o texto ditado. Suas dificuldades envolvem a letra e o fonema, mas o restante da estrutura textual está correto. O aluno avançou do nível silábico alfabético para o alfabético.

Em análise a cada uma das atividades e dos alunos participantes, entendemos que a desenvoltura e autonomia vão melhorando a alfabetização de cada criança e que elas, mesmo estando na mesma turma, não estarão aprendendo ao mesmo tempo, esse desenvolvimento é particular, onde cada criança adquire sua maturação e corresponde aos estímulos da professora e da família. Daí a relevância de estas estarem juntas, como parceiras em prol do desenvolvimento dos alunos.

Certamente que algumas crianças avançaram para o 2º ano sem adquirir todas as habilidades e competências previstas, mas elas ainda se encontram em processo de alfabetização, que prossegue até o 3º Ano, em que ela necessita ter expandido seu conhecimento linguístico, quer seja na leitura e na associação desta à escrita. A tarefa de alfabetizar não é algo simples, pois depende também da tranquilidade e perfil do professor, que não pode se mostrar ansioso ou insatisfeito com o desenvolvimento da criança, principalmente agindo coercitivamente.

É preciso que o profissional alfabetizador compreenda que deve respeitar o tempo de cada criança, cada aluno, não deixando de motivá-lo. Atividades lúdicas, de leitura compartilhada, textos coletivos, são momentos, entre outros, de variar e fazer com que a criança participe.

A criança é muito espontânea e possui uma capacidade evoluída para aprender, entretanto, na Educação Infantil essa capacidade se reduz em relação ao ensino baseado em abstração, ela necessita de recursos concretos para desenvolver melhor as suas habilidades.

Para Castanheira, Maciel e Martins (2009) é preciso que as atividades voltadas à alfabetização e o letramento sejam planejadas e explicam sua relevância nesse processo:

A prática de ensino é uma ação intencional, que procura atingir determinados fins e, para ser realizada, apoia-se em conhecimentos sobre como funciona a realidade da sala de aula, nos conteúdos a serem ensinados, e no perfil dos alunos que são objeto desse ensino. Embora muitos profissionais conheçam como funciona a realidade das turmas de alfabetização as situações vividas quando o professor ensina a ler e a escrever são singulares, não se repetem e muitas vezes são imprevisíveis (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2009, p. 36).

A prática de utilizar materiais como folhas xerocopiadas ou caderno com planejamento de anos anteriores não devem ser utilizados pelo docente alfabetizador, pois como afirmam os autores consultados, cada turma e cada aluno possui suas especificidades, sempre há diferenças que devem ser consideradas em alfabetização. O planejamento deve ser uma ação conjunta, não apenas do professor alfabetizador, pois depende de aspectos materiais, organizacionais e profissionais (CASTANHEIRA, MACIEL e MARTINS, 2009).

Libâneo (2014, p. 222) destaca que o planejamento é um processo de organização da aula, a partir dele o professor coordena e racionaliza a atividade escolar, a aula. Para ele, a ação de planejar não está arraigada a simplesmente preenchimento de formulários:

[...] é, antes a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentada em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

Ao planejar a leitura, Ferreiro e Teberosky (2006) destacam que ela deve ser entendida como imagem, pois inicialmente a criança conhece as letras, as sílabas e as palavras, conseqüentemente, assimilando-as à grafia. Daí a importância de estimular o conhecimento das letras, sua junção. Ou mesmo, propor atividades que envolvam imagens conhecidas, letras do nome da criança, rótulos, desenvolver a

leitura a partir de temas já conhecidos por ela. Afirmam que existe a associação entre o desenho e a escrita, e esta passa a ser decodificada pela criança, que depois a assimila e a leitura flui. O letramento surge a seguir, pois é o momento em que ela consegue ler e compreender o que leu. Essa leitura envolve palavras, textos, imagens e necessita de autonomia em relação ao que leu e de que forma o fez.

Castanheira, Maciel e Martins (2009) desenvolveram procedimentos que julgaram como necessários à organização das atividades, apresentando as suas contribuições em quatro momentos:

- No 1º. eles se organizaram de acordo com os conteúdos, como: a sequenciação e complexidade dos conteúdos; atividades com repertório diferenciado; e articulação de capacidades linguísticas e de conteúdos diferentes;
- No 2º. se agrupam conforme o tipo de atividades: abertas (na promoção e reflexão que exigem negociação de ideias e solução de problemas propostos); fechadas (realizadas com autonomia e de maneira individual); contextualizadas (se orientam pelas funções e usos da leitura/escrita); lúdicas (envolvem jogos, brincadeiras, divertimento e lazer).
- No 3º. se refere às formas de realização das atividades pelos alunos: diferenciadas (atividades diferentes realizadas pelos alunos ao mesmo tempo); coletivas (uma atividade que deve ser realizada com a participação conjunta de todos os alunos, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um).
- No 4º., conforme Castanheira, Maciel e Martins (2009) é em relação à participação dos alunos nas atividades de planejamento: em forma de decisões coletivas e a avaliação e (re)definição para as atividades seguintes.

Segundo os autores, esses procedimentos podem auxiliar na definição do planejamento, sobre quais atividades o professor deve inserir em suas aulas.

Na alfabetização, o tempo escolar deve ser bem aproveitado, por isso, além de planejar é relevante replanejar, pois o que não for alcançado num dia pode ser alcançado em outro. O letramento é algo que surge sempre interligado à alfabetização, como que dependente dela, de maneira a que ela fosse sua raiz. Soares (2013, p.8) apresenta essa ligação entre a alfabetização e o letramento como:

[...] a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento.

Tanto a alfabetização quanto o letramento têm tempo para que a criança aprenda, e isto decorrerá por toda a sua vida, pois o tempo de aprender é contínuo. O tempo escolar envolve a rotina, mas não se deve comparar esse tempo com o tempo de aprendizagem, uma vez que este envolve a maturação da criança, seu envolvimento e desejo em aprender.

O mais importante é não perder de vista a sintonia entre o tempo escolar e o tempo de aprendizagem dos alunos. Deve-se considerar que os processos de alfabetização e letramento precisam ser trabalhados de forma contínua ao longo dos primeiros anos de escolaridade, sempre estabelecendo uma visibilidade dos objetivos de trabalho a serem alcançados e sistematizando as ações para concretizá-lo (CASTANHEIRA, MACIEL e MARTINS, 2009, p. 57).

Ao planejar e atuar, em sala de aula, é preciso ter em mente que os objetivos são projetados sobre a aprendizagem que se espera que os alunos obtenham e não a relação às expectativas e anseios do professor.

Kramer (2005) assegura que a pré-escola tem como missão contribuir com a escola, que será sua continuidade, dessa forma, é importante cuidar, brincar, mas também, e principalmente, se preocupar com o conhecimento das crianças, pois as aprendizagens serão pertinentes no Ensino Fundamental (a que a autora se refere como 1º Grau).

Existe uma preocupação e dúvida em relação a alfabetizar ou não as crianças na Educação Infantil, o que conforme Soares e Batista (2015) não é o mais importante. Entende-se que esse processo de alfabetização e letramento deva se iniciar nesta fase, prosseguindo na escola de Ensino Fundamental. A isso, explicam que para se

alfabetizarem, as crianças precisam “ter o domínio” sobre algumas condições, e ainda lhe faltam algumas dessas condições. Não que seja impossível, mas que não haja necessidade de forçar os alunos à leitura fluente.

Para Soares e Batista (2015, p. 47):

[...] esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária.

Nesse sentido, estar alfabetizado precisa envolver mais do que necessariamente ler. Importa que se compreenda o que leu e faça associações do que leu, utilizando-se do conhecimento em leitura para a aplicação nas relações que se estabelece com outras pessoas.

Atividades que desenvolvam a leitura na criança (na escola) no 1º ano precisam ser direcionadas pelo professor, pois ela ainda não tem autonomia com as palavras de modo amplo, mas restrito à sua capacidade cognitiva.

Para Soares (apud COELHO, 2010, p. 81):

As atividades de alfabetização e letramento devem desenvolver-se de forma integrada. Caso sejam desenvolvidas de forma dissociada, a criança certamente terá uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita. A base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento, para que possa envolver-se nas práticas e usos da língua escrita.

Assim, falar em alfabetização é tentar uni-la ao letramento, não como ações únicas, mas como forma de uma contribuir com a outra, complementando em suas necessidades e nas necessidades das crianças em conhecer, aprender e fazer uso em sua vivência escolar e extraescolar.

CONCLUSÃO

Quando o professor atua nas turmas de alfabetização e letramento ele precisa estar preparado para as dificuldades que pode encontrar em sua prática diária, pois como alertam os autores aqui citados, as situações de aprendizagem são imprevisíveis, e a cada dia acontece de uma maneira diferente.

Entretanto, a formação docente é um ponto relevante, pois a partir do conhecimento teórico busca subsídios que enriquecem sua prática, contribuindo para um planejamento que abranja estratégias de ensino-aprendizagem focados em recursos concretos, como atividades lúdicas e em associações do conteúdo com elementos que os alunos conheçam fora do contexto da escola, ou até mesmo em seu interior.

Destacamos ainda, que ao alfabetizar e letrar uma criança, o professor precisa entender que não estará apenas ensinando a decodificar letras, sílabas, palavras, estará orientando a leitura de um cidadão que aprenderá a ler e compreender palavras, gestos, imagens, pessoas e o mundo, contribuindo para com as mudanças necessárias a seu favor. Na Educação Fundamental I, a criança se interessa por atividades diversificadas, e quanto mais o professor for inovador, mais ela terá sua aprendizagem qualitativa e significativa, pois os alunos também aprendem a partir de aspectos sociais, ambientais e biológicos.

Evidenciamos algumas competências que o professor deve observar, para se sentir mais seguro em suas práticas, como: tornar-se um pesquisador – é importante e necessário, pois terá material disponível para trabalhar com os alunos; estar constantemente buscando informações em múltiplos meios e na troca de experiência com os colegas; deixar claro, para os alunos, o objetivo de cada atividade, seja relacionada à leitura ou não, pois se entende que, quando são informados sobre o que se pretende com cada proposta, os alunos encontram mais sentidos e motivação para desenvolvê-las.

A criança deve ser orientada, sempre, que os conteúdos que ela está aprimorando são importantes para sua vivência diária e quanto mais o professor trabalhar

direcionado a esse intento, mais seus alunos aprenderão. Para isso, as simulações são atividades interessantes de se desenvolver, em que o aluno estará aplicando o que está sendo ensinado à situações-problema que pode vir a acontecer com ele.

Como dito inicialmente, o trabalho voltado ao 1º ano do Ensino Fundamental deve contemplar meios voltados à realidade da criança, em que ela poderá aprender de forma aprazível e ao mesmo tempo significativa.

Dentre as múltiplas formas do professor se envolver com a sua prática, julgamos que além da atualização de informação e pesquisas sobre o tema, é relevante que provoque na escola, temas geradores para debates e textos para estudos e troca de experiências, envolvendo professores de outras instituições escolares, bem como pessoas da comunidade que tenham estudos mais avançados sobre o tema. Um ciclo de palestras é sempre bem-vindo acompanhado de debates e culminado com conceitos da sua prática diária.

Embora o poder público se esforce, ainda não apresenta uma educação continuada para capacitar, com a devida vênua os professores que desempenham seu mister em turmas do 1º, ano do Ensino Fundamental, por esse motivo, não devemos esperar somente que as políticas públicas tomem tal iniciativa. Vale a pena unir esforços para uma prática responsável, consciente e relevante em sala de aula. Apesar da carga de trabalho do professor, é importante, para o professor, ter a mente aberta e valorizar diversos tipos de aprendizagem, principalmente aquelas que sejam diferentes da tradicional. Há jogos infantis que comprovam que a ludicidade é uma boa estratégia nesse processo. O professor pode, por exemplo, promover a leitura de histórias infantis em roda; incentivar as crianças a contarem oralmente as histórias que escutam em casa; declamar poesias enfatizando os sons e os ritmos das palavras; promover associações entre objetos, letras e sílabas.

O respeito pelos diferentes ritmos que cada criança tem, deve ser observado, uma vez que algumas já chegam na escola com contato maior e diversificado com o mundo letrado. Outras, demandam de maior cuidado e atenção, precisando ser inseridas no mundo da escrita por uma maneira diferente e mais cativante. Mesmo diante das dificuldades, professor, desanime: o importante é não deixar de

procurar métodos que sejam adequados para cada criança. Com as mudanças acontecendo de forma mais rápida e dinâmica em nossa sociedade atual, graças aos meios digitais, é imprescindível que os profissionais da educação se atualizem e busquem cursos de especialização ou reciclagem a fim de inovarem as suas práticas de acordo com as necessidades da turma e dos alunos, pois cada um possui suas peculiaridades que devem ser respeitadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Fundamental – Brasília, 33ª Edição, 1998.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Desenvolvimento Infantil e Processos de Aprendizagem e Ensino**: alguns olhares e contribuições. 2012. Disponível em www.dentclean.com.br/dentclean/Portugues/manPublicacao.php?c=6. Acesso em 12 maio de 2018.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica editora: Ceale, 2009.

COELHO, Silmara. **O Processo de Letramento na Educação Infantil**. Pedagogia em ação, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010 – Semestral. Disponível em: periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/download/4848/5027. Acesso em 15 de maio de 2018.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret, MENDES, Eliana Amarante de Mendonça (Orgs.). **Reflexões sobre a língua portuguesa** - ensino e pesquisa. Belo Horizonte; UFMG; Campinas; Pontes, 2007

FELINTO, Ana Lúcia de Oliveira. **O processo de alfabetização e letramento dos alunos no 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Doutor José Borges de Oliveira em Campo Redondo/RN**. Currais Novos-RN, 2016. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/2686/3/OProcessodeAlfabetiza%C3%A7%C3%A3oLetramento_Artigo_2016.pdf. Acesso em 10 de fev. de 2019

FREIRE, Paulo. **Alfabetizando leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FERREIRO, Emília. **Reflexão sobre Alfabetização**. 26. ed. São Paulo Cortez, 2011- (coleção questões da nossa época; v6).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. De Diana Myriam. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

GARCEZ, Sabrina. **Como ler e escrever antes da primeira série do Ensino Fundamental**. Revista do professor. Porto Alegre, v.21, n.82, p. 5-7, abr./jun. 2008.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática. 2009.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

KRAMER, Sônia. **O papel social da Pré-escola**. Cad. Pesquisa, agosto de 2005.

Disponível em: dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat8.pdf. Acesso em 10 de maio de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva do Ofício de Professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2012.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2018.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento**. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2015.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1



**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**
Reconhecido pela Portaria MEC/CNE nº 256 de 15/02/2017 publicada no D.O.U. de 16/02/2017

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

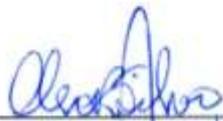
São Mateus - ES, 24 de abril de 2018.

Prezado (a) Senhor (a)

Eu, **Cleonice Osmara Rodrigues da Silva**, aluno (a) do curso de **Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação** da **Faculdade Vale do Cricaré**, solicito a diretora **Eliene Cássia dos Santos Pretti**, autorização para realizar pesquisa, com o objetivo de desenvolver trabalho do Mestrado.

Contando com a autorização de V.S.ª colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

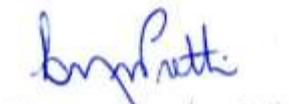

Assinatura da Pesquisadora




Secretária

Luzinete Duarte
Secretária do Mestrado
Portaria DG 002/2012
Faculdade Vale do Cricaré

ESCOLA CIPRIANO COCCO
Entidade Fundamental 1º ao 5º ano e EJA - 1ª a 4ª séries
Entidade Mantenedora: Município de Jaguaré
Ato de Criação Port. E nº 2514 de 18/11/88
Endereço: Rua Artindo Moreto, nº 344
Bairro: Laquini - Jaguaré-ES - CEP: 29.950-000
TEL: (27) 3769-2448
emefciprianoocco@jaguaré.es.gov.br


Eliene Cássia dos Santos Pretti
Diretora

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO A PROFESSORES DO 1º ANO DE ESCOLA PÚBLICA DE JAGUARÉ-ES

1. Há quanto tempo você trabalha na docência e, destes, com turma de 1º Ano?

2. Há quanto tempo você atua em turma de alfabetização?

3. Há quanto tempo atua em turma de alfabetização na escola atual?

4. Você desenvolve a leitura com base nos PCNs?

De que forma?

5. E a produção de texto baseada nos PCNs, como é feita?

6. Como são trabalhadas as áreas do conhecimento em alfabetização no 1º Ano?

a) Linguagem: _____

b) Matemática _____

c) Ciências: _____

d) Geografia: _____

e) História: _____

7. Que competências deseja desenvolver em seus alunos:

a) Na leitura? _____

b) Na escrita? _____

8. Como você conceitua:

a) a alfabetização: _____

b) o letramento: _____

c) a aprendizagem: _____

9. Que auxílio/complemento a família dos alunos oferece em relação aos deveres de casa, leitura e outras atividades de alfabetização? _____

10. Qual a participação da família nos eventos e atividades realizados pelos alunos do 1º Ano na escola? _____

11. Quais dificuldades você percebe ao trabalhar com turma de 1º Ano?
